



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE-CCBS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA- DEF

LUIZY DOMINIQUE SANTOS GOMES

**OUVINDO PROFESSORES SOBRE O MOVIMENTO CORPORAL NO
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

São Cristóvão/SE

2019

LUIZY DOMINIQUE SANTOS GOMES

**OUVINDO PROFESSORES SOBRE O MOVIMENTO CORPORAL NO
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe como parte dos requisitos para a obtenção do título de licenciada em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. José Américo Santos Menezes

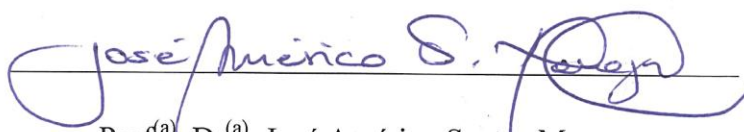
São Cristóvão/ SE


2019


LUIZY DOMINIQUE SANTOS GOMES

**OUVINDO PROFESSORES SOBRE O MOVIMENTO CORPORAL NO
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia aprovada como requisito para obtenção do título de Licenciado(a) em Educação Física pelo Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe.


Prof^(a). Dr^(a). José Américo Santos Menezes
Orientador(a)


Prof^(a). Antonielia Ribeiro Santos Fontes
Membro Convidado(a)


Prof^(a). Dr^(a). Roselaine Kuhn
Membro Convidado(a)

São Cristóvão, 27 / 02 / 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida, a Deus e a todos os mestres que nos mostram o caminho de amor, paz e harmonia.

A minha mãe Ladyjane e a meu pai David, pelo amor, exemplo de determinação e sensibilidade. As minha irmã, Dafiny pela cobrança diária.

A Laisa Dânya e a Danilo por fazer a revisão ortográfica.

Ao meu amado Frávisson, pela paciência, amor e esperança de renovação e desenvolvimento.

Ao professor Dr. José Américo por se dispor a me orientar. Obrigada pela paciência, conselhos, por estimular e acreditar em minha capacidade e por todo o aprendizado. As professoras Antoniélia Ribeiro e Roselaine Kuhn por terem aceitado participar da banca e colaborar com o trabalho.

A todos os professores que contribuíram significativamente no meu processo de graduação. Proporcionando-me intensa aprendizagem que levarei para a vida profissional e humana.

A todos os amigos que contribuíram com seus conhecimentos, ideias, boa vontade e calor humano durante a graduação, em especial, Barbara, Jaqueline, Francis, Edina, Milla, Monike, Fernanda, Susany e Rodrigo.

A todos meu muito obrigada por tudo!

RESUMO

Através da presente pesquisa objetivou-se conhecer o que pensam os professores das escolas do município de São Cristóvão- SE, sobre as implicações do movimento corporal no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Ainda, descrever e analisar as concepções de movimento dos professores que atuam na Educação Infantil. E finalmente, identificar as ações de movimento desenvolvidas pelos professores na rotina da Educação Infantil. Para tanto, foram realizadas discussões sobre a importância do movimento corporal para o desenvolvimento e para a aprendizagem infantil partindo das considerações e conclusões de Henri Wallon a partir da interpretação realizadas por alguns estudiosos. Em seguida, realizamos um breve diálogo entre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI e autores que discutem e pesquisam a relação entre movimento humano e desenvolvimento. No plano metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho descritivo, em que utilizou-se da entrevista estruturada com as professoras e a observação da rotina institucional como instrumento de produção de dados. A pesquisa contou com a colaboração de 08 (oito) professoras que atuam na Educação Infantil em instituições localizadas no município de São Cristóvão. De forma mais específica, buscamos verificar a utilização do movimento corporal e a importância dada pelas professoras para essa temática como uma ferramenta pedagógica. Após a etapa de coleta e análise dos dados, construímos as seguintes constatações: as professoras e as instituições realizam suas atividades priorizando o desenvolvimento físico/orgânico do corpo e esse olhar reflete em suas ações, na estrutura e na rotina planejada para as crianças.

Palavras-chave: movimento corporal, desenvolvimento infantil, Educação Infantil.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	REVISÃO DE LITERATURA	10
2.1	AS IMPLICAÇÕES DO MOVIMENTO NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM INFANTIL	10
2.2	O CORPO E O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	16
3	METODOLOGIA	21
3.1	Abordagem de pesquisa	21
3.2	Tipo de pesquisa	21
3.3	Sujeitos da Pesquisa.....	22
3.4	Instrumento de coleta de dados.....	22
3.5	Descrição das instituições	23
3.6	Procedimentos de coleta de dados	23
4	APRESENTAÇÃO E DISCUÇÃO DOS DADOS.....	24
4.1	Apresentação das observações	24
4.1.1	Rotina escolar	24
4.1.2	Espaço escolar	25
4.1.3	Tipos de estímulos	25
4.2	Apresentações dos dados obtidos nas entrevistas com as professoras.....	26
4.2.1	Orientação institucional para o trabalho com o movimento corporal	26
4.2.2	Ações pedagógicas quanto ao movimento corporal	27
4.2.3	Os períodos e tempo da rotina escolar dedicado ao desenvolvimento do movimento da criança	31
4.2.4	Espaço escolar e sua possível necessidade de adequação.	34
4.2.5	Conhecimentos específicos sobre o movimento e sua importância.	36
4.3	Refletindo o observado	39
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41

REFERÊNCIAS	43
ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

O movimento é uma importante dimensão de desenvolvimento que representa para a criança, desde o seu nascimento, o meio para que ela consiga o controle do próprio corpo e interaja com mundo. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. Sendo assim, o movimento constitui-se como uma linguagem que possibilita a criança agir e interagir com meio físico.

Como acadêmica do curso de Educação Física, diante das possibilidades de intervenção do profissional de Educação Física-Licenciatura na Educação Básica, a partir de um determinado momento da graduação me aproximei, com mais identidade, de leituras e de pessoas que me fizeram refletir questões referentes ao universo da infância, em especial a infância na Educação Infantil. Consequentemente, comecei a interagir com um conjunto de leituras que apontaram para a importância do movimento do corpo e do brincar para o desenvolvimento da criança, e ainda, que evidenciaram uma fragilidade de como a categoria movimento corporal é prestigiada na formação da criança da Educação Infantil. Na medida em que a ideia em pesquisar sobre tal temática foi se solidificando, me percebi estimulada a estudar e a observar como o mesmo é tratado no contexto das escolas de Educação Infantil no município de São Cristóvão- SE.

Deste modo, a presente pesquisa aborda o movimento corporal no cotidiano da Educação Infantil como tema de estudo, apresentando como problemática: O que pensam os professores de Educação Infantil do município de São Cristóvão acerca da importância do movimento no desenvolvimento da criança? Para tanto, no presente estudo objetivou-se conhecer o que pensam os professores das escolas de Educação Infantil do município de São Cristóvão - SE, sobre as implicações do movimento no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Ainda, descrever e analisar as concepções de movimento dos professores que atuam na Educação Infantil. E finalmente, identificar as ações de movimento desenvolvidas pelos professores na rotina da Educação Infantil.

É sabido que, apesar de ter sido apresentado com mais atenção e significado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o movimento corporal ainda não tem sua importância reconhecida e praticada por alguns professores que atuam na Educação Infantil. Já que, a maior parte das práticas educativas para este nível de ensino

continuam direcionada em sua maioria apenas para o desenvolvimento intelectual, da escrita e linguagem oral das crianças.

Segundo Figueiras (2002, p. 1 apud Piaget) a criança desde que nasce, tem um tipo de inteligência, que é, ao contrario do que se pensava, anterior a linguagem. Existe uma inteligência motora, que é pratica e que é a primeira que o ser humano desenvolve.

No contexto Sergipano e no da formação de professores, em especial, professores de Educação Física, essa pesquisa contribui para a ampliação desse debate. Como também, aponta para a necessidade de haver essa discussão na rede municipal das escolas de Educação Infantil no município de São Cristóvão- SE.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativo-descritiva, partindo da observação da rotina de 03 (três) instituições, 01 (uma) da rede privada de ensino e 02 (duas) da rede municipal, situadas no município de São Cristóvão- Sergipe e, na sequência, realizando a entrevista estruturada com as professoras das salas observadas.

Este trabalho foi dividido em cinco partes. Na primeira seção - introdução - sendo apresentado o tema, sua problematização, sua justificativa e o objeto da pesquisa juntamente com os objetivos a serem alcançados.

A segunda seção, que corresponde à revisão de literatura, foi realizada uma discussão a partir de dois sub capítulos intitulados: as implicações do movimento no desenvolvimento e na aprendizagem infantil, e o corpo e o movimento na Educação Infantil.

Na terceira seção, apresentamos a metodologia, onde esclarecemos a abordagem e os métodos da pesquisa, os sujeitos envolvidos na mesma, e os instrumentos para a produção de dados.

No quarto item foram apresentados e analisados os dados produzidos. Nessa parte discutimos as informações obtidas através da entrevista com as professoras e em seguida foram apresentadas as observações, a fim de teorizar, problematizar e apontar na direção, fundamentada nas vozes dos mais diversos autores que tratam do tema.

Na quinta parte - considerações finais - foram apresentadas análises e considerações sobre o todo da pesquisa. Nesta parte, sintetizam-se conclusões parciais sobre o trabalho.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A base conceitual deste trabalho teve como orientação predominante autores que construíram as bases de muitos de seus estudos a partir das contribuições de Henri Wallon que trata em seus trabalhos do movimento do corpo e da sua importância para o desenvolvimento da criança. Predominantemente estabelecemos um diálogo com: Garanhani (2005), Mahonei (2006), Dourado e Prandini (2002) e Galvão (2012).

2.1 AS IMPLICAÇÕES DO MOVIMENTO NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM INFANTIL

Levando em consideração o propósito desta pesquisa, neste sub capítulo centramos nossos esforços nas leituras sobre o desenvolvimento e educação do ser humano com base nos conceitos e nas conclusões dos estudos de Henri Wallon a partir das interpretações de suas obras realizadas pelos estudiosos acima citados. Ainda, aqui são apresentados os estágios de desenvolvimento da criança, enfatizando suas principais características e particularidades.

Ao longo do seu desenvolvimento a criança passa por contínuas transformações que afetam sua afetividade, o ato motor, a inteligência e o ser. Segundo Garanhani (2005, p. 90), para Wallon o desenvolvimento não se dá de maneira linear e contínua, mas pela integração de funções orgânicas e aquisições sociais, ou seja, o desenvolvimento da pessoa se dá em conjunto e se alternam em relação à predominância de um sobre o outro.

Como expressão o movimento possibilita a criança relacionar-se com o meio. Esta interação desencadeia uma sequência de estímulos conectados entre si que contribuem para o desenvolvimento. Quando Wallon afirma que o social está interligado ao orgânico, nos possibilita perceber o indivíduo como um ser que se desenvolve à medida que o corpo interage com o meio (GARANHANI, 2005, p. 82).

Assim, a criança precisa agir para compreender o mundo a sua volta: “Já no início do seu desenvolvimento estabelece uma relação de comunicação com o meio, através da seleção de movimentos do corpo que garantem a sua aproximação do outro e a satisfação de suas necessidades.” (GARANHANI, 2005, p. 90). “Desta forma é a dimensão motora que dá a condição inicial ao organismo para o desenvolvimento da dimensão afetiva e cognitiva.” (DOURADO e PRANDINI, 2002, p. 24)

Durante o processo de desenvolvimento da criança o “outro” tem um papel fundamental, pois é ele quem

(...) garantirá não só a sobrevivência física, mas também a sobrevivência cultural pela transmissão de valores referentes a técnicas, crenças, ideias e afetos predominantes na cultura. Isso se fará gradualmente por meio dos recursos que a criança dispõe a cada momento. Ela vai organizar todas as informações provenientes de seu meio e de seu organismo, as quais inicialmente se apresentam de forma nebulosa, global, confusa, sem distinção das relações que as unem. Estas informações tendem para categorias, conceitos que se unem por relações claras, precisas: categorias referentes ao mundo externo e referentes a si mesmo, ao tomar consciência de si. (MAHONEY, 2006, p.15).

Segundo Galvão (2012, p. 43), “Para que a criança tome consciência de si, ela passa por um processo de desenvolvimento que é constituído por uma sequência de estágios que tem como características uma relação entre conjuntos funcionais que são estabelecidos a partir de uma ordem.” Cada fase tem uma característica própria, uma relação solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade que “(...) correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente.” (GALVÃO, 2012, p. 43)

Assim, para que fique mais clara a ideia, serão apresentadas, a seguir, as características de cada um dos cinco estágios propostos por Wallon: “A passagem de uma estágio para o outro não ocorrerá sem que haja um período de conflito, ou seja, estabelece-se uma negação das atividades anteriores, que será a mola para a passagem a um novo estágio.” (MAHONEY, 2006, p.17).

O estágio impulsivo-emocional abrange o primeiro ano de vida da criança, que encara uma situação de dependência do outro para interpretar suas reações, dar significado e resolver suas necessidades.

Tais manifestações suscitarão nos adultos que a cercam reações de cunho afetivo e de natureza emocional, provocando respostas a suas necessidades. Paulatinamente essas interações criança-meio externo construirá um campo de comunicação recíproca. Respondendo às manifestações e reações do bebê, o adulto passa a compreendê-lo e assisti-lo cada vez mais adequadamente e a construir com ele um repertório de significados comuns (DUARTE e GULASSA, 2006, p. 19).

Neste período suas reações de movimento são basicamente reflexivas, impulsivas, descontínuas e não-intencionais, provocadas por uma tensão de origem orgânica ou por excitações exteriores, mas que, ao longo do seu desenvolvimento, vão se transformando em movimentos mais organizados (expressão e comunicação) ocasionados por trocas com o meio.

Essas trocas possibilitam a criança diversificar e concretizar suas atitudes de forma cada vez mais elaborada [...], no entanto os estímulos externos, auditivos e visuais, provocam respostas predominantemente afetivas, de alegria, surpresa ou medo, mais que de interesse pela exploração do mundo físico. A presença, a voz e os movimento humanos são sempre mais estimulantes para o bebê que os objetos, e estes adquirem

maior interesse quando apresentados pelas pessoas (DUARTE e GULASSA, 2006, p. 26).

Conforme cresce, a criança começa a adquirir interesse em explorar o mundo físico através de atividades repetitivas que serão capazes de provocar aprendizagens importantes. “Essas atividades, denominadas circulares, são movimentos inicialmente casuais, mas que serão repetidos intencionalmente pela criança, levando-a a investigar a conexão entre seus movimentos e seus efeitos” (DUARTE e GULASSA, 2006, p. 27). “Em busca de descobrir e compreender o mundo a criança coloca na boca aquilo que é desconhecido, isso porque a boca é o lugar do seu corpo onde há o perfeito acordo entre os movimentos e as sensações.” (GARANHANI, 2007, p. 140)

Mas é somente ao se tornar capaz de se locomover sozinha que seu espaço deixa de ser uma simples coleção de sucessivos ambientes. Pois a continuidade deles, sua fusão, sua redução a uma mesma extensão, onde os objetos estejam distribuídos de acordo com escalonamentos variáveis, são uma operação irrealizável enquanto não poder, mediante seus próprios movimentos, reduzir as distâncias, transmutar entre elas as diversas áreas de sua vida familiar, aventurar-se no desconhecido e, por fim, adequar tudo a medida de seus passos atuais ou eventuais (GARANHANI, 2007, p.140).

Essas atitudes apresentadas pela criança anunciam o estágio posterior denominado sensório motor e projetivo que se caracteriza pelo uso da exploração e da investigação do bebê no meio físico para criar relação.

Observa-se, neste período, o predomínio da atividade de exploração, de manipulação, que põe a criança em contato com o mundo físico e, portanto, é preponderante intelectual voltada para um aspecto mais objetivo, centrífugo do desenvolvimento. Ou seja, é o momento em que a inteligência dedica-se a construção da realidade (COSTA, 2006, p. 31 e 32).

À medida que a criança se desenvolve, “(...) seus movimentos tornam-se mais elaborados, ou seja, o movimento espontâneo transforma-se aos poucos em gesto, que, ao ser realizado a partir de uma intenção, se reveste de significação ligada à ação, voltada para a realização da cena, fora da qual nada significa” (DOURADO e PRANDINI, 2002, p. 24). Neste período a criança realiza atividades de exploração como agarrar, segurar, apontar e andar que são, aos poucos, auxiliadas pela fala.

Assim que a criança consegue explorar o meio físico através do andar e do desenvolvimento da linguagem que a permite diferenciar objetos e pessoas ao nomeá-los, “(...) possibilita-lhe outra forma de exploração do mundo, ela começa a ingressar no mundo dos símbolos: o gesto precede a palavra, depois vem acompanhado dela, antes de acompanhá-la, para finalmente fundir-se em maior ou menor medida a ela” (GARANHANI, 2007, p.

157). Um exemplo disso é quando, ao falar como é o presente que ganhou, ela abre bem os braços para mostrar seu tamanho: “A função simbólica é a aptidão específica da espécie humana que se refere ao poder de encontrar, para um objeto, a sua representação e, para esta representação, um signo” (DOURADO e PRANDINI, 2002, p. 25).

Ao deslocar-se da atividade sensório-motora para a projetiva, a criança relaciona-se de modo diferente com o espaço, com objetos, com seu corpo. A percepção que tem das coisas e do mundo amplia-se. Se antes a presença dos objetos era necessária para saber de sua existência, agora ele consegue localiza-los e distribui-los no espaço e, aos poucos tornar-se capaz de elaborar seu pensamento, deixando de ordena-los somente pelos acontecimentos concretos e presentes. A atividade projetiva, que preponderava entre 2 e 3 anos e continua a aparecer nos jogos abre caminho para a representação, pois serve como suporte para que a criança consiga, pela ação motora, dar forma ao pensamento. (COSTA, 2006, p. 34)

Ainda para Costa (2006, p. 34), “(...) a forma que a criança encontra para expressar o seu pensamento no período projetivo é através do ato de imitar, isso por volta dos 2 anos de idade e se caracteriza pela ação de reproduzir ou tentar reproduzir características de alguém ou algo”. A ação não é realizada de imediato pela criança. Depois de observar os modelos de pessoas e situações que a agrada, passa por um período de elaboração para ser capaz de representar de forma muito particular aquilo que foi capturado. “Neste sentido, a imitação é, ao mesmo tempo, participação e desdobramento do ato, contradição que anuncia o nascimento da representação e revela sua importância para o desenvolvimento psicológico da criança” (COSTA, 2006, p. 34).

Deste modo, segundo Basto e Dér (2006, p.40) “(...) a função simbólica é, portanto condição para o nascimento do pensamento e da pessoa, característica do estágio seguinte que começa a aparecer antes mesmo que o estágio anterior chegue ao fim.” Para que essa mudança aconteça, como aponta Basto e Dér (2006, p. 40) “(...) é necessário que aja uma alternância de função, uma subordinação da função da inteligência, para que o predomínio da afetividade possa, neste momento do desenvolvimento, emergir e orientar o processo de constituição da pessoa.”

Assim, a apropriação do eu corporal, que consiste na estruturação da consciência corporal, é condição para a apropriação do eu psíquico (estágio do personalismo, 3 a 6 anos) e essa apropriação do eu corporal pode ser dividida em duas grandes etapas, as quais se realizam durante os dois estágios iniciais do desenvolvimento: o impulsivo-emocional (0 a 1 ano) e o sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos). O estágio impulsivo-emocional realiza o recorte corporal dando à criança condições de diferenciar o seu próprio corpo do mundo exterior. Já o estágio sensório-motor e projetivo realiza a integração do corpo próprio (cinestésico) à sua imagem exteroceptiva (corpo visual) (GARANHANI, 2005, p. 86).

A partir desse momento, “(...) a criança, que até então se referia a si própria na terceira pessoa do singular, começa a fazer uso constante do pronome pessoal na primeira pessoa: o ‘mim’ e o ‘eu’, mostrando claramente não só uma evolução na linguagem como o início da consciência de si.” (BASTOS e DÉR, 2006, p. 40). A idade em que a criança está, contribui para que ela ingresse na escola e este acontecimento a possibilita ter relações diferentes das relações familiares, além de contribuir para que seu eu tome posição em relação ao outro.

Segundo Bastos e Dér (2006, p.41), “Wallon divide o estágio do personalismo em três fases distintas: oposição, sedução e imitação”. A primeira é marcada pela crise de oposição ao outro e inicia-se, muitas vezes, sem motivo aparente e precisa ser entendida como uma busca de afirmação de si, pois a pessoa está apenas iniciando sua diferenciação em relação ao outro. Nesse momento, a criança sente prazer em afrontar o outro na tentativa de testar sua autonomia, faz isso “(...) para afirmar o eu e tornar seu ponto de vista pessoal dominante e exclusivo que o movimento de oposição ao outro assume característica de confronto e de negatividade.” (BASTOS e DÉR, 2006, p. 41).

Como aponta Galvão (2012) neste período de crise a criança;

Esforça-se por ter papel de destaque e status de vencedor, utilizando todas as circunstâncias favoráveis e usando recursos cada vez mais elaborados: manifestações de ciúmes, trapagens, “acessos” de tirania, dissimulação. Nesta busca de superioridade pessoal, tem atitudes que podem ser interpretadas como agressivas, como o ato de quebrar o brinquedo de um parceiro que sabe jogar melhor que ela, ou de tentar sabotar um parceiro no qual identifica uma superioridade qualquer. A exacerbação do ponto de vista pessoal é um movimento necessário para destacar, da massa difusa em que se encontrava a personalidade, a noção do eu (GALVÃO, 2012, p. 54).

O estágio seguinte é a chamado idade da graça ou da sedução. “Caracteriza-se pela exuberância e harmonia dos movimentos da criança e por seu empenho em obter a admiração dos outros, da qual tem necessidade para admitir a si própria” (GALVÃO, 2012, p.55). “O domínio corporal, proporcionado pelo desenvolvimento do seu corpo, possibilita à criança executar movimentos complexos em relação às fases anteriores e essa condição favorece a sua comunicação e expressão com o meio em que se encontra” (GARANHANI, 2005, p. 88).

No momento seguinte denominado estágio da imitação, a criança imita as pessoas que admira e deseja ser, incorporando suas qualidades, atitudes e também suas funções sociais, “(...) num movimento de reaproximação ao *outro* que tinha sido negado” (GALVÃO, 2012, p.55)[grifo do autor].

Nesse sentido, busca ampliar e enriquecer as possibilidades de sua pessoa pelo movimento de incorporação do outro, utilizando-se da imitação para isso. Essa incorporação do outro exige um movimento de interiorização e exteriorização que torna possível copiar e assimilar as qualidades e méritos da pessoa-modelo e, posteriormente, reproduzi-los de forma enriquecida, como uma manifestação nova da pessoa (BASTOS e DÉR, 2006, p. 43 e 44).

Em síntese, os diferentes estágios que a criança passa nessa fase promovem a consciência de que sua pessoa é distinta da outra e do ambiente: “Ela busca independência, mas ao mesmo tempo tem necessidade de assegurar-se do afeto e da proteção dos outros.” (BASTOS e DÉR, 2006, p. 45)

As conquistas obtidas no estágio anterior possibilitaram condições fundamentais para as novas aquisições e transformações do estágio seguinte, a saber, o estágio categorial, que vai dos 6 aos 11 anos. Esse nova fase permite a criança continuar se desenvolvendo no plano motor e no afetivo, mas o seu comportamento é determinado pelo desenvolvimento intelectual. Aqui a criança começa a apresentar atenção e concentração em uma mesma ação por mais tempo.

No que se refere ao plano motor, segundo Amaral (2006);

Os gestos estão mais precisos e localizados, de forma que ela pode selecionar o gesto adequado à ação que deseja realizar. Pode também planejar mentalmente o movimento e prever etapas e consequências do deslocamento, o que garante uma desenvoltura maior na exploração do ambiente e nas atividades de conquista do mundo objetivo (AMARAL, 2006, p. 52).

A escolarização cada vez mais precoce da criança implicará em meios variados de formação com relações diversificadas, os grupos com interesses distintos que ela se verá capaz de participar contribuirá para a formação da sua personalidade. “O exercício de diferentes papéis com solicitações diferentes a levam a uma crescente individuação, a se perceber cada vez mais como um eu em relação a outros, em um processo de conflitos e cooperações com os demais” (AMARAL, 2006, p. 53).

Sua capacidade de diferenciação entre o eu e o outro contribui para a exploração mental do meio físico de forma estável, possibilitando classificação em vários níveis de abstração, até chegar a organizar o mundo em categorias bem definidas e permitindo-a compreender a si mesma. Por exemplo:

(...) a noção de vermelho que poderia organizar todas as coisas vermelhas. Vermelho é cada objeto, visto separadamente. Para que vermelho se torne elemento de classificação, será necessário que ocorram diferenciações sucessivas, e assim o vermelho possa ser separado do morango, da maçã, do brinquedo, da camiseta. A separação do vermelho da coisa vermelha permitira a utilização dessa qualidade

como instrumento de ordenação de todas as coisas vermelhas (AMARAL, 2006, p.56).

Em síntese, todo o processo pelo qual o indivíduo passa é fundamental para o desenvolvimento do conjunto dos domínios funcionais (afetividade, ato motor, inteligência e a pessoa), além de permitir integra-lo ao meio em que vive. As formas de interação entre a criança e o meio se transformam a cada novo estágio de desenvolvimento e é perceptível que o que foi aprendido se agrega ao novo período, contribuindo para a mudança do olhar do indivíduo e ainda que o movimento (ato motor) é a base de sustentação para todo o processo. Assim, segundo Garanhani (2005, p. 89 apud Pereira, 1992, p. 31), é possível concluir que “expressar-se significa organizar-se e, ao mesmo tempo, colocar-se em confronto com o outro, o não eu”.

2.2 O CORPO E O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para esse sub capítulo planejamos abrir um diálogo entre Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e os autores que discutem e pesquisam a importância do movimento no desenvolvimento da criança, destacando suas exigências para garantir e defender as suas necessidades de movimento. Sendo assim, foi realizada a seleção de elementos teóricos sobre o movimento do corpo como umas das linguagens presentes e de fundamental importância para a criança na Educação Infantil.

Deste modo, é importante destacar que desde o seu nascimento, o corpo em movimento possibilita à criança aprendizados efetivos e é uma das formas mais eficientes para que ela conheça a si mesma e explore o mundo. Para Berwanger

O movimento humano, tão simples e ao mesmo tempo tão complexo, assume diferentes características, nos diferentes momentos e nas diversas etapas de desenvolvimento de nossa vida, como por exemplo: voluntário, involuntário, natural, reflexo, mecânico, automático, expressivo, espontâneo, impulsivo, espástico ou compensatório. Independente da qualidade que ele possa ter, o movimento manifesta-se sempre através do nosso corpo, que permite contemplar a variedade de funções e manifestações do ato motor (BERWANGER, 2011 p.73).

A criança que está no período da Educação Infantil se comunica com o corpo. E para que suas necessidades de desenvolvimento sejam garantidas nesta fase, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) estabelece para a orientação e qualificação de seus educadores dentre seus objetivos, no que diz respeito ao corpo e ao movimento que as crianças de 0 a 6 anos precisam:

- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Brincar, expressando emoções, sentimento, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos, e avançar no seu processo de construção de significados enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (RCNEI, 1992, vol. 1, p. 63).

Então, o que se percebe com relação à concepção de movimento, de acordo com o referencial, é que se agregam aspectos importantes ao desenvolvimento da criança. Mas ainda torna-se importante neste documento como sugerido por Neofiti *et al*, (p. 1) “ (...) que o movimento fosse mais abordado devido a sua importância.” Ainda segundo Cerisara (2002, p. 9):

(...) a falta de ênfase quanto a especificidade do trabalho a ser desenvolvido na primeira infância descrito no documento é um dos possíveis motivos que faz com que a criança de Educação Infantil seja trabalhada como uma criança dos primeiros anos do ensino fundamental. (CERISARA 2002, p. 9)

Essa falta de ênfase para o trabalho fica evidente na atual situação da Educação Infantil em que as intuições e os educadores ainda não dão devida importância ao movimento como fundamental para o desenvolvimento infantil. É muito comum notar no contexto escolar, que na tentativa de garantir um ambiente de ordem e harmonia, o uso de alguns métodos educativos que procuram simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades, rígidas restrições posturais, atividades e tarefas obrigatórias, ações repetitivas, etc. Mas o que representa o movimento para a criança?

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. (RCNEI, vol. 3, 1998, p. 18).

Nesse sentido, entendemos que as instituições de Educação Infantil devem possibilitar às crianças um ambiente em que elas sintam-se acolhidas, protegidas e seguras para enfrentar e vencer desafios com liberdade. Consideramos que estas premissas devem refletir sobre o espaço e tempo privilegiado ao movimento em suas rotinas diárias. “Mas essas crianças não param um minuto!” – dizem os adultos ao observar a vivacidade infantil. Por que, afinal, é tão difícil para elas manterem-se paradas? (FILGUEIRAS, 2002, p. 2)

Ao observarmos crianças dificilmente as encontramos paradas, a menos que estejam dormindo ou doentes: “Percebemos que possuem vontades, sentimentos e necessidades que assumem características próprias, quase sempre relacionadas à sua capacidade de movimentar-se” (BERWANGER, 2011, p. 74).

Segundo Reis *et al*,(2016, p. 222 apud KUNZ, 2009):

A infância é o período que deve privilegiar a riqueza de experiências que desenvolvem a imaginação e a criatividade, de modo que as crianças possam usufruir a liberdade de ser elas mesmas, vivendo intensamente o seu tempo presente sem o gerenciamento, o controle e a pressão do adulto em detrimento ao seu desenvolvimento prematuro. (REIS et al, 2016, p. 222 apud KUNZ, 2009)

Galvão (2012, p. 71 apud Wallon) afirma que existe uma forte relação entre a função postural e a aprendizagem da criança. Um exemplo desta relação é evidente em um adulto tentando compreender um texto que está com dificuldade. Ele muda de posição na cadeira, coça a cabeça, levanta, sai para caminhar e após um tempo retorna para rever a leitura. Para a criança, “(...) esta relação de reciprocidade entre a atividade cognitiva e o controle do tônus é ainda mais relevante: ela aprende por meio da expressão corporal e ao experimentar desafios motores” (FILGUEIRAS, 2002, p. 2).

O movimento se faz indispensável para que a criança aperfeiçoe sua expressividade e “(...) possa dominar de forma cada vez mais refinada suas ações, experimentando modelos de movimento que fazem parte de seu meio sócio-cultural, imitando atitudes presentes no contexto em que se encontra” (BERWANGER, 2011, p. 76). Assim, é imprescindível que os professores da Educação Infantil compreendam e considerem o desenvolvimento infantil, estabelecendo um compromisso com os processos de aprendizagem.

Na Educação Infantil, não se propõe os mesmos objetivos em todas as linguagens: em algumas, o objetivo será incentivar e otimizar aprendizagens já iniciadas; em outras, poder-se-á iniciar pela primeira vez ou de uma maneira diferente da que a criança já estava acostumada. É, portanto, imprescindível fazer um esforço na creche e na pré-escola para trabalhar tudo o que ajude a criança a dispor de ferramentas que lhe permitam começar a tornar-se um indivíduo da sociedade. (GARANHANE 2005, p. 92 apud BASSEDAS, HUGUET e SOLE, 1999, p. 75-76).

O conhecimento e desenvolvimento de diferentes linguagens necessitam estar vinculadas à prática pedagógica da Educação Infantil e torna-se necessário rever o que deve ser priorizado no cotidiano da educação das crianças. O educador deve ter um olhar diferenciado e, sobretudo, refletir a diversidade do universo infantil e as funções atribuídas ao movimento pela prática pedagógica. Ou seja, “O professor da criança pequena não pode realizar tarefas e atividades pela criança, não pode pensar ou movimentar-se por ela, contudo,

ele é capaz de estruturar ambientes para favorecer suas ações e experiências nos espaços escolares” (BERWANGER, 2011, p. 78).

Ainda segundo este autor, o brincar tende a ser uma linguagem que permite à criança inserir-se culturalmente em seu meio social, construindo progressivamente sua identidade corporal, já que o movimento na criança se dá no brincar.

Entretanto, o que tem acontecido segundo Leal (2011, p. 12) é que as

(...) instituições de Educação Infantil têm restringido as atividades das crianças aos exercícios repetitivos, motora e, ao mesmo tempo em que bloqueiam a organização independente das crianças para as brincadeiras, essas práticas não estimulam a criatividade dos alunos, como se suas ações simbólicas servissem apenas para explorar e facilitar ao educador a transmissão de determinada visão do mundo, definida, a princípio, pela instituição infantil.

Sabemos que a busca precoce de desenvolvimento intelectual da criança “(...) em meio as exigências do mundo moderno e competitivo, por parte dos pais e professores, incide numa ameaça ao período da criança viver plenamente sua infância, o que requer aceitar a criança na sua condição de infante” (REIS et al, 2016, p. 3 apud KUNZ, 2009). Neofiti *et al* (p. 2) “(...) propõe, que a mudança ocorrerá quando as instituições, professores e pais forem capazes de entender e acreditar que não é objetivo, na Educação Infantil, fazer com que a criança aprenda a escrever; ainda que isso possa acontecer, não deve ser tido como regra.”

Sendo assim, “(...) o que vem sendo realizado precisa ser reavaliado e revisto para a construção de um trabalho que garanta a criança viver plenamente a sua infância sem a imposição de práticas inflexíveis” (CERISARA, 2002, p. 15). Já que, “(...) as crianças brincam de modo espontâneo, e seu tempo de ser criança não deve ser negado, contudo, o excesso de atividades a que são submetidas, acabam obrigando-as a aprender a gerenciar o próprio tempo prematuramente” (REIS et al, 2016, p. 3 apud KUNZ, 2009).

Para tal é necessário que o trabalho com o movimento contemple a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como fomentando atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança.

A escola infantil precisa ser um lugar de descobertas, de promoção da curiosidade e de ampliação das experiências individuais, culturais, sociais e educativas. Desse modo é

preciso liberdade e não atividades pré-programadas em que estejam as crianças pequenas (sob pressão) já que o tempo da criança é diferente do tempo do adulto.

Diante do que foi dito, fica evidente o quanto as práticas pedagógicas e o ambiente da Educação Infantil pode contribuir de forma positiva ou negativa para o processo de desenvolvimento da criança, dependendo da forma como serão tratadas as suas particularidades, pois ela está aberta para todo o tipo de energia disponível e ainda não consegue, como o adulto, filtrar suas experiências, ou seja, o pedagogo necessita ter um olhar sensível às necessidades da criança, desenvolvendo seu trabalho cuidadosamente.

3 METODOLOGIA

Apresentamos o percurso metodológico adotado na pesquisa em questão, expondo a abordagem utilizada, o tipo de pesquisa e os procedimentos de produção e análise de dados.

3.1 Abordagem de pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir da orientação da pesquisa qualitativa que é caracterizada por Flick (2009, p.16) como aquela que “(...) usa o texto como material empírico (ao invés de números) parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano em relação ao estudo”.

Segundo Minayo (2001, p. 21 e 22), “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, que se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Segundo a autora, a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

3.2 Tipo de pesquisa

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de tipo descritiva, tendo em vista que busca descrever o fenômeno a ser investigado. Realizamos uma descrição minuciosa do fenômeno na tentativa de conhecê-lo para melhor analisá-lo.

De acordo com Farias (apud Cervo e Bervian 2009, p. 25), “(...) o investigador observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los, trabalhando com dados e fatos colhidos da realidade”. Desse modo, “(...) sua preocupação é descobrir a frequência com que o fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características” (GONÇALVES, 2005, p. 91).

Para a realização de pesquisas com esse tipo de intenção investigativa, a pesquisa de tipo descritiva é a que melhor se adequa “na medida em que o estudo do fenômeno dar-se-á em conhecer sua natureza, sua composição, processos que o constituem ou nele se realizam” (RUDIO, 1986, p.72).

3.3 Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa contou com a participação de oito professoras que atuam na Educação Infantil de três instituições educacionais da rede pública e privada do município de São Cristóvão/SE. O critério de escolha das instituições participantes da pesquisa se deu pelo acesso consentido à pesquisadora para observar as rotinas escolares e entrevistar as professoras.

As professoras participantes escolhidas correspondem ao total de educadora das escolas que atuam na Educação Infantil no turno vespertino momento em que a pesquisa foi realizada. As entrevistadas são graduadas em diferentes cursos de ensino superior : Pedagogia (seis professoras), Letras-Português (uma professora) e uma professora Ensino Pedagógico-pela Escola Normal. Das oito professoras, apenas duas são pós-graduadas. Quanto ao tempo de magistério, uma está em fim de carreira, duas com vinte anos e cinco professoras com quinze anos atuação.

3.4 Instrumento de coleta de dados

Utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista estruturada e a observação da rotina escolar das crianças da Educação Infantil nas instituições escolares participantes.

A entrevista realizada com as professoras foi a do tipo estruturada, que se caracteriza como aquela que se desenvolve “(...) a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados” (Gil 2010, p.113).

As entrevistas foram constituídas de dez questões (em anexo) que foram organizadas e divididas em blocos norteadores, responsáveis por orientar o trajeto das perguntas. Esses blocos são: 1) Orientação institucional para o trabalho com o movimento corporal; 2) Ações pedagógicas quanto ao movimento corporal; 3) Os períodos e tempos da rotina escolares dedicados ao desenvolvimento do movimento da criança; 4) Espaço escolar e sua possível necessidade de adequação; 5) Conhecimentos específicos sobre o movimento e sua importância.

As observações realizadas tiveram como propósito registrar os estímulos e ações que as professoras de Educação Infantil desenvolveram no cotidiano das suas ações pedagógicas. Para tanto, foram observadas durante nove dias os seguintes aspectos: 1) rotina escolar; 2) espaço escolar; 3) estímulos. Segundo Farias (2009, p. 27 apud LAKATOS, 1988) a

observação sistemática (...), planejada ou controlada, tem como característica básica o planejamento prévio e a utilização de anotações, de controle de tempo e da periodicidade.

3.5 Descrição das instituições

As três escolas de Educação Infantil que constituem o campo empírico estão situadas em um bairro periférico da cidade de São Cristóvão. Caracterizam-se como de médio porte, pertencentes à rede particular e públicas de ensino. A Escola A pertencente a rede privada de ensino, desenvolve suas ações em um prédio com térreo e primeiro andar. Para a realização de atividades fora da sala de aula utiliza o pátio. No que diz respeito às duas escolas de ensino público, a Escola B também pertencente a rede pública de ensino, tem dois níveis de ensino acontecendo no mesmo horário (Educação Infantil e Ensino Fundamental), possui poucas salas, pátio para a hora das refeições e um espaço amplo e ao ar livre para o horário do recreio. A Escola C, é dividida em dois prédios: o da Educação Infantil e a do Ensino Fundamental. O prédio em que realizamos o estudo tem uma pequena estrutura com poucas salas e um pequeno pátio com mesas para o lanche que reduz ainda mais o espaço aberto.

3.6 Procedimentos de coleta de dados

Na coleta dos dados foi realizado um planejamento que obedeceu as seguintes etapas: a primeira etapa correspondeu a fazer o contato com as instituições públicas e privadas na tentativa de conseguir a autorização. Mediante a autorização e a entrega de ofício, agendamos com as professoras o dia e a hora para a realização das entrevistas que eram realizadas na própria instituição. Para gravar as respostas com o consentimento das professoras a pesquisadora utilizou o telefone celular.

As observações da rotina escolar foram realizadas a partir do dia 16 de novembro até o dia 13 de dezembro de 2017, a pesquisadora observava no turno vespertino desde o acolhimento das crianças até a hora de irem para casa, sem realizar intervenção em suas rotinas. Depois de realizar as entrevistas e as observações, iniciei o processo de organização, classificação e análise das informações com base nos conceitos e na literatura que fundamentou teoricamente a pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUÇÃO DOS DADOS

As oito professoras participantes da pesquisa estão identificadas respectivamente através de códigos, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8 e que o “P” indica professora.

De início apresentamos os dados coletados através das observações e em seguida os dados obtidos através das entrevistas com as professoras das salas observadas.

4.1 Apresentação das observações

Em seguida, será realizada a apresentação dos dados produzidos durante as observações. As observações seguiram um roteiro: rotina escolar, espaço escolar e tipos de estímulo.

4.1.1 Rotina escolar

O acolhimento das crianças inicia de forma igual nas três escolas. Ao chegar, as crianças são colocadas em suas respectivas filas para esperar as professoras chegarem. Quando as professoras chegam pegam as “suas crianças” e levam-nas para a sala de aula.

Na sala de aula as crianças sentam-se em seus respectivos lugares, fazem a oração das crianças e cantam cantigas de roda. Em seguida, as professoras pedem que eles entreguem a atividade de casa e a seguir recebem a atividade do dia. O momento seguinte foi observado apenas na escola B, período em que as professoras contam história para as crianças e realizam perguntas.

Na escola particular acontece a hora do lanche dentro da sala e pelo o que podemos perceber o recreio também. Já na escola pública, o recreio acontece no pátio após o lanche. As professoras da escola B dão liberdade para as crianças brincarem, deixando-as fora da sala por mais tempo que as professoras dos alunos do ensino fundamental. Já as professoras que atuam na escola C evitam deixar as crianças por muito tempo no pátio, isso acontece, segundo elas pela existência das mesas que servem para as crianças lancharem.

Após o recreio, as professoras da instituição particular continuam na sala de aula realizando atividades como: pinturas, dever na folha, colagem, etc. até a hora da chegada dos pais. Durante a observação do pesquisador, ouve apenas dois momentos em que algumas crianças ficaram por poucos minutos fora da sala. O primeiro foi no dia da aula paga de balé e o segundo foi no dia da “Educação Física” em que foram realizados circuitos com as crianças de apenas uma sala.

E as professoras das escolas públicas entregam as atividades para a casa e permitem que as crianças fiquem conversando e brincando sem interferir enquanto os seus pais não chegam.

4.1.2 Espaço escolar

O espaço das instituições é pequeno e mal distribuído. Das três escolas visitadas a única que tem espaço aberto com árvore é a Escola B.

A escola A, possui um total de sete salas, o pátio muito pouco usado é dividido em: a área dos brinquedos e área livre, a maioria das salas tem um pequeno banheiro, ventiladores em todas as salas, pouca iluminação natural principalmente nas salas do térreo, uma cantina minúscula e sala da direção. Já a escola B foi reformada há pouco tempo, possui: cinco salas de aula, uma cantina, sala da direção, almoxarifado, área dos brinquedos, pátio interno e externo e dois banheiros. E a escola C chega a apresentar pontos de escuridão, má circulação de ar, sem ventiladores, piso antigo, estrutura antiga, banheiro precisando de reforma urgente, sala da direção, quatro salas de aula, uma cantina e paredes pintadas com cores fortes e escuras.

A maioria das salas das três instituições são pequenas e apertadas para realizar a distribuição das crianças e dos materiais. Na Escola A (instituição particular) e na Escola C (escola pública) as crianças do Maternal ao Jardim I sentam-se em ilhas ou em meia lua e no Jardim II sentam-se em fileiras um atrás do outro respectivamente, diferentemente da Escola B em que as crianças das duas salas sentam-se em meia lua ou ilhas.

4.1.3 Tipos de estímulos

Na Escola A, durante os três dias de observação, foram realizados momentos de estímulos musicais no início da rotina e apenas uma vez umas das turmas saiu da sala de aula para realizar ações de movimento. Para essa turma que saiu da sala foram realizados estímulos musicais em que o aluno mexia a parte do corpo determinada pela música e circuito de cadeiras com pouca movimentação e liberdade de expressão, ainda era “exigido” que as crianças realizassem o movimento como apresentado pela professora, é importante ressaltar que mesmo saindo da sala ficaram em um mesmo lugar durante todo o processo. Com relação ao recreio, não existiu durante o período de observação.

Em todas as salas da Escola B, as crianças eram estimuladas todos os dias, no início da aula através de músicas, no recreio as professoras acompanhavam os alunos, às vezes

ensinavam outras brincadeiras e permitia que as crianças brincassem até a hora de ir para o pátio esperar a chegada dos pais. Já na Escola C, os períodos de movimento possibilitados para as crianças eram durante o recreio e já perto de irem embora, quando a professora deixavam os alunos livres para conversar e brincar com os brinquedos da sala.

4.2 Apresentações dos dados obtidos nas entrevistas com as professoras

As questões são apresentadas seguindo os blocos que nortearam a composição da entrevista, sendo o primeiro:

4.2.1 Orientação institucional para o trabalho com o movimento corporal

O presente bloco teve como finalidade descobrir se existe orientação das instituições para a realização de um trabalho pedagógico associado ao movimento corporal da criança. Para tanto, a pergunta que elegemos foi: Os professores desta instituição são orientados a trabalharem com o movimento corporal na educação infantil?

As respostas das professoras que trabalham na instituição particular evidenciaram que todas são orientadas para reservar um tempo no cotidiano pedagógico para o estímulo ao movimento corporal das crianças.

Sim. Trabalhamos com psicomotricidade na Educação Infantil, jogos, brincadeiras e nisso a gente também trabalha a coordenação motora, viso-motora, percepção tudo isso a gente trabalha, somos orientados sim. (P 1, 21 de novembro de 2017)

Quanto às professoras das escolas públicas apenas a P8 respondeu que a escola faz essa orientação. Já as respostas das demais professoras nos levaram a crer que a instituição não oferece esse tipo de direcionamento.

Não. Sem orientação, na verdade a parte técnica para a gente não existe, por que não temos coordenador técnico, os cursos que são oferecidos é só para o período da manhã e o período da tarde fica descoberto então ficamos soltos (P 4, de dezembro de 2017).

Bom, tem sugestão de trabalho. Agora orientação e ensinamentos voltados para se trabalhar a partir deste olhar não. O que fazemos é o que buscamos por conta própria (P 5, 4 de dezembro de 2017).

Orientados não somos. Quem tem certo conhecimento aí vai fazer atividade de movimento com o aluno (P 7, 15 de dezembro 2017).

As escolas não tinham, no que tange as instituições governamentais e às políticas de educação, uma orientação sobre o que as professoras poderiam fazer em termos de movimentação. Hoje já há um avanço. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que foi criado com o objetivo de orientar os professores que atuam na

Educação Infantil e permitir que as crianças cresçam com o seus direitos garantidos, aponta objetivos a serem alcançados, posteriormente aprofundados e ampliados com relação ao eixo movimento. Sendo assim, as pedagogas deveriam, em suas ações, permitir a criança:

- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para, expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;
- explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos (RCNEI, vol. 3, 1998, p. 27).

Mas os dados anunciados pelas professoras nos levam a entender que não existe um diálogo entre a instituição e o RCNEI, principalmente com os aspectos que tangem o movimento. Se essa orientação ocorresse seguindo as ideias do RCNEI possibilitaria todas as professoras realizar suas ações em conjunto, suprimindo as necessidades da criança em cada fase e proporcionando um ambiente de cooperação. Um trabalho coerente realizado em conjunto por toda a equipe pedagógica propicia um ambiente favorável ao desenvolvimento a partir do movimento infantil e contribui para que a criança relaciona-se com o meio de maneira cada vez mais elaborada. Ainda, impediria que situações, como a apresentada pelo RCNEI, fossem uma prática comum entre as escolas:

(...) visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais. Isso se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera — em fila ou sentada — em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina. Até junto aos bebês essa prática pode se fazer presente, quando, por exemplo, são mantidos no berço ou em espaços cujas limitações os impedem de expressar-se ou explorar seus recursos motores (RCNEI, vol. 3, 1998, p.17).

Assim, faz-se necessário que a instituição realize períodos de estudos com as professoras, buscando oferecer caminhos para que o trabalho desenvolvido incorpore uma proposta metodológica onde o movimento corporal ocupe um espaço e tempo de relevância no processo de aprendizagem das crianças.

4.2.2 Ações pedagógicas quanto ao movimento corporal

O segundo bloco teve a finalidade de compreender, ouvir e conhecer as ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras no tocante ao movimento corporal na Educação Infantil. Para isso, foram elaboradas duas perguntas.

A primeira foi: Você desenvolve atividades direcionadas ao desenvolvimento do movimento do seu aluno?

As respostas revelaram que todas as professoras tentam possibilitar a seus alunos períodos de movimento corporal durante a rotina escolar através do direcionamento do gesto, na tentativa de suprir a necessidade de movimento que as crianças possuem.

Sim principalmente na coordenação motora que é onde a criança dá mais trabalho nas séries iniciais na hora de escrever, seja na hora de escrever, para brincar, amarrar cadarço, subir e descer na cadeira, lateralidade que eles não distinguem o que é subir o que é descer, frente, traz, deitar, virar, esquerda, direita então estes movimentos a gente trabalha (P 1, 21 de novembro 2017).

Sim, nós trabalhamos. Tem uma disciplina pra gente que é a psicomotricidade que é exatamente isso, como eu já estou na alfabetização aí já trabalho mais a coordenação fina deles pra bem praticar fazendo bem pintura para ele pegar firmeza nos movimentos (P 3, 23 de novembro 2017).

Sim. Não só a parte física, mas intelectual (P 4, 4 de dezembro 2017).

Sim. Estou sempre fazendo com eles atividades de movimento como vivo ou morto, música da estátua, movimentos rápidos e lentos, brincadeiras com bola, na maioria das vezes deixo que eles brinquem de forma livre, correr para ter essa questão de equilíbrio (P 7, 15 de dezembro de 2017).

As ações das professoras poderiam ter muito mais a oferecer como forma de estímulo para as crianças, já que o movimento tem função expressiva que se apresenta através de uma intensa troca afetiva entre a criança, o outro e o meio. Segundo o RCNEI, “(...) o trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças (...)” (vol.3, 1998, p. 15)

O que nos leva a perceber que até o “simples” ato de deixar a criança mover-se de um lugar para o outro com liberdade na sala a provoca e a estimula a se desenvolver, porque tudo que a criança faz, ela faz brincando. Conforme Berwanger (2011, p.72) “(...) a todo instante a criança se desloca no espaço, experimenta situações, desafia obstáculos, gesticula, exercita sua curiosidade e seu desejo de aprender novos conhecimentos.” Por esse motivo, é necessário e importante que as professoras estejam atentas e busquem entender as necessidades da criança com relação ao movimento, para incluí-lo em toda sua proposta pedagógica e não apenas como um momento. As fases de desenvolvimento que a criança da creche e da pré-escola está exige diferentes estímulos para que o seu desenvolvimento ocorra de forma plena. Conforme Garanhani (2005, p. 84);

(...) é voltado para a pessoa, para o enriquecimento do eu e a construção da personalidade. Portanto, é nesse estágio que a criança realmente se diferencia do

outro e toma consciência da sua autonomia em relação aos demais. (GARANHANI, 2005, p. 84)

Mas para que a criança possa usufruir de todo o processo é importante permitir que ela continue falando com o corpo, por exemplo, gesticulando, deitando, levantando e que possam pegar os objetos presentes no local onde está.

Sendo assim, segundo Filgueiras (2002, p.2):

Até quando estamos sentados em uma determinada posição há um gasto energético. Qualquer um de nós pode observar como é difícil permanecer na mesma posição por algumas horas e, no entanto, muitas vezes exigimos de nossos alunos este esforço e nem imaginamos quanta energia esta ação demanda e como é difícil permanecer sentado com um único foco de atenção. O cansaço resultante do esforço em manter-se imóvel por muito tempo pode transformar-se em obstáculo às aprendizagens, ao contrário do que tradicionalmente se espera. (FILGUEIRAS, 2002, p.2)

Em linhas gerais, as consequências dessa rigidez podem apontar tanto para o desenvolvimento de uma atitude de passividade nas crianças como para a instalação de um clima de hostilidade, em que o professor tenta, a todo custo, conter e controlar as manifestações motoras infantis (RCNEI, vol.3, 1998, p. 17).

Para concluir, as respostas nos levam a compreender que existe a tentativa de desenvolver atividades direcionadas ao desenvolvimento do movimento corporal nas ações pedagógicas das professoras, mas ainda há muita coisa a ser entendida e estudada, já que o movimento não está presente em todo o processo pedagógico e sim em uma parte da rotina, levando as crianças a ficarem exaustivas horas sentadas em posições desconfortáveis, que se tornam um obstáculo às aprendizagens.

Em seguida indagamos: Quais atividades você utiliza para trabalhar o movimento dos seus alunos?

As respostas das professoras que trabalham na instituição privada afirmam que suas práticas com relação ao movimentar-se são desenvolvidas no cotidiano escolar associadas ao uso do circuito com cones, corda, etc. e de movimentos repetitivos em hora determinada, objetivando apenas o desenvolvimento físico/orgânico do corpo, não considerando a criança na sua totalidade. Essa dicotomia é uma tradição que tem sido superada por diferentes pesquisas e literaturas, pois é uma leitura que não contempla a complexidade do ser humano no seu processo formativo e traz como consequência entre tantas coisas, uma formação que atende aspectos físico/orgânico do corpo que não favorece o desenvolvimento e a potencialidade que é ou que pode vir a ser o humano. Para Filgueiras (2002, p.3)

Há uma tradição de ver o homem da perspectiva dicotômica. A escola não foge a essa regra. Em geral, separa corpo e mente como se o cérebro não fizesse parte do corpo, como se fosse possível matricular só a cabeça, deixando o corpo do lado de fora nas aulas de educação física ou no recreio. Essa concepção de corpo aparece, ainda que não conscientemente, em toda a instituição (FILGUEIRAS, 2002, p.3).

Assim, superar essa dicotomia corpo/mente é um grande desafio do educador para humanizar suas ações pedagógicas e proporcionar o desenvolvimento integral da criança. E para isso acontecer existem diferentes formas de proceder, por exemplo: “(...) dá espaço de movimento e expressão, assegura a liberdade de trabalhar em grupo, circular pela sala, sair da sala e todas as demais ações que permitem que as crianças se coloquem inteiras no mundo” (FILGUEIRAS, 2002, p. 3). Segundo o RCNEI, as ações devem “priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal pelas crianças de forma que possam agir com cada vez mais intencionalidade” (RCNEI, vol. 3, 1998, p. 28).

Ainda com relação às ações realizadas podemos destacar que “o excesso de ênfase do educador na consistência dos movimentos através da repetição de gestos-modelo pode resultar na aprendizagem de movimentos estereotipados com pouca adaptabilidade” (FILGUEIRAS, 2002, p. 4).

Varias brincadeiras, lateralidade, pular corda, brincadeiras com cone, fazer bolinha de papel que você já trabalha coordenação e fazem a bolinha de papel, tem uma brincadeira muito legal que é a teia de aranha que é onde você faz o movimento com a lã nas cadeiras, você faz um emaranhado e ai a criança tem que passar por baixo sem tocar na lã e ai a gente trabalha esse movimento com eles nessa brincadeira e eles não podem topar na teia, se topar a aranha vai pegar e dai ele vai trabalhando a coordenação motora e tem outras brincadeiras: bola, circuito com cone, tem diversas brincadeiras. (P 1, 21 de novembro 2017)

É como eu disse nós trabalhamos psicomotricidade então nós trabalhamos o que comandos, circuitos, a coordenação fina que no caso é a grafia das letras, etc. (P 3, 22 de novembro 2017)

Em relação às professoras das escolas públicas as repostas mostra que elas se utilizam de jogos, brincadeiras e músicas cantada como meio para trabalhar o movimento com seus alunos, mas mesmo assim realizam essas atividades em horário separado do “momento em sala” que é caracterizado como lugar destinado a aprender.

Jogos e músicas é o que mais fazemos, por exemplo, a música da formiguinha, a cobra não tem pé então estamos sempre juntando uma música com um jogo, como é o caso do petbol que começamos trabalhando com os dois pés, o pé direito, o pé esquerdo que já vai trabalhando lateralidade e movimento. (P 5, 4 de dezembro 2017)

Brincadeiras, músicas e cantigas de roda. (P 8, 16 de dezembro de 2017)

Voltamos ressaltar que o movimento tem função expressiva e se dá em uma intensa troca afetiva e que é importante que as professoras busquem planejar ações envolvendo o movimento que deem liberdade para a criança participar do seu processo de desenvolvimento, por exemplo, as permitindo trabalhar em grupo, circular pela sala, sair da sala de forma que as crianças se estejam inteiras no mundo. Que só será possível acontecer se as professoras acreditarem que o movimento se constitui como um instrumento imprescindível para o desenvolvimento das habilidades da criança e ou para dar novo significado ao mundo. “Já que, um trabalho com o movimento contribui com as questões atitudinais, com a capacidade de se relacionar com o outro, dialogar e resolver problemas, o que sempre acontece em contextos de jogos e brincadeiras” (FILGUEIRAS, 2002, p. 5).

Sendo assim, o brincar contribui para a criança expressar suas vontades e para que comece a se relacionar profundamente e de forma diferente com o objeto, o espaço, o seu corpo, o outro e com as diferentes formas que o brincar se apresenta. Segundo Craemer (2015, p. 47)

Precisa pouco para essa vontade intrínseca da criança vir à tona. Um pedacinho de pau pode tornar-se um barco, um celular, uma mamadeira. Juntado com alguns pregos, pode virar um banquinho para a casa de boneca, pode virar TUDO! Alguns panos se transformam em boneca, em esconderijo, em palhaço, em... O adulto tem apenas a tarefa de organizar o espaço criativo para que a fantasia da criança possa ser nutrida (CRAEMER, 2015, p. 47).

4.2.3 Os períodos e tempo da rotina escolar dedicado ao desenvolvimento do movimento da criança

No terceiro bloco buscamos saber com as professoras quanto tempo do cotidiano era disponibilizado para o desenvolvimento de ações de movimento. Para tanto foram elaboradas três perguntas.

A primeira foi: Em que momento da rotina pedagógica, você trabalha o movimento dos seus alunos?

No dia da “Educação Física” e também a gente tem no planejamento dois dias na semana, na verdade na sexta-feira a gente trabalha “Educação Física” que não é Educação Física em si porque a gente não pode trabalhar Educação Física com criança, por causa da coordenação motora que eles ainda estão em fase de desenvolvimento. Ai agente trabalha movimentos e dá o nome de Educação Física, mas a gente trabalha movimentos, coordenação e tem dois dias na semana que a gente trabalha psicomotricidade. (P1, 21 de novembro 2017)

Segunda, terça e sexta, mas acabamos realizando estes momentos quase todos os dias da semana. (P 2, 22 de novembro de 2017)

No primeiro momento, quando chegam. (P 4, 04 de dezembro de 2017)

De duas a três vezes na semana dependendo da demanda podendo fazer em mais dias, são voltadas para a questão de psicomotricidade, movimento e coordenação motora específica. (P 6, 14 de dezembro de 2017)

As respostas apresentadas pelas professoras nos revelam que é atribuído ao período para o desenvolvimento de ações de movimento com as crianças, caractere de disciplina. Reafirmando a visão dicotômica apresentada no bloco anterior, em que se faz uma leitura reducionista da condição humana, separando, “(...) confortavelmente, corpo de um lado e intelecto de outro (...)” (AYOUB, 2005, p. 144 apud Bracht, 1999, p. 70).

Pensar o humano a partir desse olhar o delimita a realização de movimentos mecânicos que não permite a criança ser espontânea e livre em suas ações. O que explica por que as professoras só pensam uma aula, uma vez por semana e com tempo determinado, para a criança ter a oportunidade de se movimentar.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aponta que as instituições visando o:

(...) silêncio e à contenção de que dependeriam a ordem e a disciplina, lançam mão de outros recursos didáticos, propondo, por exemplo, sequências de exercícios ou de deslocamentos em que a criança deve mexer seu corpo, mas desde que em estrita conformidade a determinadas orientações. Ou ainda reservando curtos intervalos em que a criança é solicitada a se mexer, para dispendir sua energia física (RCNEI, vol. 3, 1998, p. 17).

Estas ações “limitam as possibilidades de expressão da criança e impedem suas iniciativas próprias, ao enquadrar os gestos e deslocamentos a modelos predeterminados ou a momentos específicos” (RCNEI, vol.3, 1998, p. 17).

O docente precisa deixar de lado a ideia que existem formas de movimento ideais e únicas que a criança deve aprender. O caminho que a criança busca em seu processo de desenvolvimento a permite consistência, adaptabilidade e o desenvolvimento de esquemas de ação flexíveis. E a interferência do professor nas ações espontâneas da criança a desequilibra, delimita e empobrece suas ações frente a desafios do ambiente.

Em seguida, perguntamos: Existem momentos específicos da rotina que a prioridade é o movimento dos seus alunos?

Na hora da psicomotricidade que é uma matéria específica somente para isso (P 1, 21 de novembro de 2017).

Existe três aulas por semana, inclusive para isso (P 3, 23 de novembro de 2017).

Não tem dia definido, mas é na chegada das crianças (P 6, 14 de dezembro de 2017).

Geralmente é o recreio, mas como falei duas vezes na semana (P 7, 15 de dezembro de 2017).

Analisando os dados obtidos, nos atentamos para uma das respostas que a professora aponta como momento específico em que a prioridade é o movimento, acontece na hora da psicomotricidade. A concepção de corpo e de movimento apresentada pelas professoras nos permite perceber que o seu objetivo é com o ajustamento deste corpo para atender uma finalidade escolar, que é o adestramento da escrita. Para Farias (2009, p. 31) “(...) o corpo só se revela, e, cada vez menos, durante as recreações e em áreas indeterminadas”.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil apresenta em sua proposta o movimento como sendo estruturante para o desenvolvimento da criança que dá elementos básicos para que ela possa estabelecer outras coordenações, percepções espaço/tempo, relação com o ambiente, etc. E ainda ao “movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais” (RCNEI, vol. 3, 1998, p.15).

Essas questões decorrem da vivência espontânea da criança no movimentar-se, a escola considerando o contexto atual em que não há espaço e estímulos, precisaria pensar e estruturar seus espaços e seu tempo para isso acontecer.

Na terceira pergunta, indagamos: Quanto tempo você dedica para atividades envolvendo o movimento corporal?

Na maioria das vezes depende é 30, 40, 35 minutos, por que você divide o planejamento. Se na segunda- feira tem aula de psicomotricidade, ai logo após o recreio você tira 30 minutos no máximo já está bom para brincar com cada um. (P 1, 21 de novembro de 2017)

Isso é relativo, tem variação entre meia hora a quarenta minutos. (P 5, 04 de dezembro de 2017)

Em torno de quarenta minutos. (P 6, 14 de dezembro de 2017)

As informações obtidas nos dão a sensação de uma instrumentalização deste corpo. A criança desenvolvida a partir desta perspectiva se movimenta e tem habilidades de um corpo sem graça, um corpo mecânico com a habilidade direcionada a uma ação específica. Quando tenta fazer a ação de forma diferente se denuncia, pela falta de plasticidade, de graça e de uma interação fluida.

A professora que dá tempo para as ações de movimento da criança acontecer, ainda não entendeu que o tempo da criança é diferente do tempo do adulto, por exemplo, a criança arruma o seu local para brincar, mas não necessariamente vai brincar com o que arrumou no mesmo instante. O movimento se apresenta na forma do brincar e para isso elas “(...) brincam continua e devotadamente, e, ao contrário dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias (entre o ócio e o negócio ou entre o lazer e o trabalho) não fazem distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (SARMENTO, 2002, p.12).

Segundo Reis *et al* (2016, p.223 apud KUNZ, 2015) “(...) as crianças brincam de modo espontâneo, e seu tempo de ser criança não deve ser negado, contudo, o excesso de atividades a que são submetidas, acabam obrigando-as a aprender a gerenciar o próprio tempo prematuramente”. É importante deixar claro que “a ação educativa em seu diálogo corporal deve permitir e estimular crianças a desenvolverem a capacidade e o potencial expressivo: o espontâneo, essencialmente tônico – gestual, o corporal, o gráfico (e pictórico) e o verbal” (FARIAS, 2009, p. 24).

4.2.4 Espaço escolar e sua possível necessidade de adequação.

Neste bloco, buscamos perceber o espaço da instituição a partir do olhar das professoras. Foram feitas duas perguntas referentes ao tema:

A primeira: Você acha que o espaço da sala de aula e os demais ambientes desta escola são adequados para o movimento da criança?

No que se refere à infraestrutura da instituição privada podemos perceber nas respostas, que todas concordam que espaço disponível na sala de aula não é adequado. No entanto, utilizam mesmo assim para realizar atividades de movimento. Chegam a concordar que o pátio possui um bom espaço, mas durante o período da observação quase não foi usado. A P3 acrescenta ainda que quando se trata de criança quanto maior for o espaço melhor. Concordamos com a professora e acrescentamos que o espaço disponibilizado pela escola foi dividido de forma a não possibilitar às crianças explorar suas potencialidades. Evidenciando a necessidade de pensar e estruturar seu espaço e o tempo destinado ao movimento.

A minha sala de aula eu acho assim, ele não é uma sala de aula grande, mas para a criança ter uma maior comodidade o que é que eu faço: tiro as cadeiras, afasto até para a segurança deles para que ele não se machuque e aí a sala é ampla e aí todo mundo ama e quando não venho para o pátio que aqui também fora dá para fazer bastante brincadeira. (P 1, 21 de novembro de 2017)

Quanto mais espaço melhor para criança, mas no momento é o suficiente está atendendo bem a clientela. (P 3, 23 de novembro de 2017)

Já as professoras que atuam nas escolas públicas nos alertam para a falta de estrutura das instituições, para receber crianças e ainda a P5 acrescenta que existe a utilização frequente de improviso para diminuir as faltas existentes no espaço da instituição. Através das observações podemos constatar que as afirmações das professoras são verdadeiras, como por exemplo, a existência de fio de energia presos a única árvore existente na Escola C que impede seu uso e retira experiências riquíssimas do cotidiano das crianças.

Que ai fica uma questão muito limitada, por que se você perceber essa sala não é apropriada para eles, o chão não é apropriado para eles, dos brinquedos (escorrega) o único que é aquele e assim mesmo se a criança entrar de forma errada eles se arrebatam do outro lado ou do outro. (P4, 4 de dezembro de 2017)

Não, aqui é tudo improvisado, por que se não fosse desta forma as crianças ficariam sentados na carteira o tempo todo então se a gente for esperar espaço adequado a gente nunca vai fazer isso. (P 5, 4 de dezembro de 2017)

Não. Nem o pátio acho adequado por conta das mesas e os bancos, pois quando não se machucam sobem em cima da mesa. (P 7, 15 de dezembro de 2017)

Nesse sentido, podemos concluir que as instituições apresentam estruturas que necessitam de adequações, como apresentado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, pois

(...) devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem. (RCNEI, volume 3, p. 15)

Ao relacionar as informações obtidas através das respostas das professoras, podemos compreender que a concepção de movimento que elas tem é a principal responsável por gerar ações que separa um momento da rotina para a criança ser e sentir a infância que tem direito e ainda colabora para que aceitem o ambiente que está sem criar estímulos. Sendo assim, quando seu olhar se preocupa com o organismo e o adestramento motor, acredita ser possível realizar as ações de movimento com as crianças dentro da sala mesmo, bastando afastar as cadeiras. Mas se a sua concepção não se preocupa com o organismo exclusivamente e com o adestramento motor. Ela está preocupada com a interação entre a criança e o ambiente, o que a levará a não ficar na sala em hipótese alguma.

A segunda pergunta questionou: Acha que a escola precisa melhorar o espaço destinado ao movimento das crianças?

Podemos perceber pelas respostas das professoras da escola privada que todas concordaram que o espaço só precisaria de mudança se houvesse aumento no número de

crianças, contradizendo sua fala anterior em que aponta o espaço da sala de aula pequena, necessitando afastar as carteiras para poder realizar atividades de movimento.

Pela a quantidade de alunos que tenho agora não, mas se aumentar com certeza. Porque quanto mais se tem criança o espaço vai ficando escarço e aí você tem que usar mil e uma arte manhas, tipo ou dividir a turma, ou ainda com a turma junta dividir na hora da brincadeira para que eles não se machuquem. (P 1, 21 de novembro de 2017)

Acredito que para a quantidade de alunos é suficiente. (P 2, 22 de novembro de 2017)

As professoras que atuam nas escolas públicas voltaram a afirmar que todo o espaço da escola em que atuam precisa urgentemente ser melhorado.

Melhorar espaço e materiais, pois como já falei fica limitado o meu trabalho e ainda apesar de fazermos o material de trabalho, se for deixado na escola levam. (P 4, 04 de dezembro de 2017)

Precisa, principalmente o pátio e ainda separar o refeitório do local onde eles brincam. (P 7, 15 de dezembro de 2017)

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos (RCNEI, vol. 3, 1998, p. 18).

Mas infelizmente, é possível perceber a falta de compreensão sobre o sentido do movimento por parte das instituições, pois mesmo sabendo da necessidade de interação com o ambiente da criança, não oferece estímulos para o movimento acontecer integrado a natureza.

4.2.5 Conhecimentos específicos sobre o movimento e sua importância.

Para essa seção procuramos através das perguntas identificar as concepções atribuídas ao movimento corporal por parte das professoras.

Para tanto, realizamos a seguinte pergunta: Nesta escola vocês seguem a orientação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)? Você o conhece? Concorda com a concepção de movimento presente naquele documento?

Antes de adentrar na fala das professoras vale destacar neste momento textualmente o que diz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil sobre o movimento:

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle

sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. (vol. 3, 1998, p. 15)

Assim, a análise das respostas das professoras anunciam que houve um contato com as ideias apresentadas pelo RCNEI, mas que não foi aprofundado. Já que suas respostas até o momento são contrárias a proposta do referencial que aponta o movimento como eixo fundamental e estruturante para a criança. É sabido que as instituições junto com os educadores estabelecem dia e tempo determinado para as ações que envolvem o movimento corporal acontecerem, levando-nos a crer que o seu trabalho não dialoga com as necessidades da criança.

Assim, sugerimos a necessidade da releitura e do estudo constante sobre as propostas do referencial no tocante aos objetos de conhecimento a serem trabalhados, mas que não se apeguem apenas a esse documento, procurem ir além, com o auxílio de autores que desenvolveram seus estudos a partir dessa temática.

Concordo sim e conheço, por que nós que trabalhamos com criança e tem movimento que a criança não conhece ou não é trabalhado em casa, por exemplo o movimento de escrever tem criança que não consegue nem pegar no lápis, porque não é ensinado. E nos ensinamos o movimento de segurar o lápis fazer a coordenação, trabalhar várias bolinhas para que ele amoleça a mão e que ele tenha mais força na coordenação motora que é muito importante. (P 1, 21 novembro de 2017)

Conheço e utilizo algumas ideias do documento, outras percebo, que não condiz com o dia-a-dia e a diferença de desenvolvimento dos alunos. (P 2, 22 de novembro de 2017)

Das professoras que trabalham nas instituições públicas apenas duas afirmaram conhecer e utilizar o RCNEI no seu planejamento.

Relacionado ao conhecimento específico citado, não trabalho e nem conheço, porém a questão de desenvolvimento infantil de acordo com Piaget é a que conheço e utilizo. (P 4, 04 de dezembro de 2017)

Bom este é o primeiro ano que estou na educação infantil, então não tenho muito conhecimento, mas o pouco que sei procuro praticar. (P 5, 04 de dezembro de 2017)

Sim, conheço o referencial e faço parte de um grupo destinado a discutir as ações na educação infantil, já fiz leituras do referencial e utilizo para o planejamento. (P 7, 15 de dezembro de 2017)

As respostas apresentadas evidenciam que o RCNEI ainda é pouco conhecido e estudado pelos docentes que atuam com a educação infantil, fato que pode ser

explicado/relacionado ao processo de formação, a curso de formação das professoras e a muitas outras eventualidades. Mas que podem ser revertidos se for de interesse do educador contribuir de forma eficiente para as necessidades das crianças. Para ser possível:

(...) a construção de um trabalho com as crianças de 0 a 6 anos de idade, que apesar de ser formalmente estruturado pretende garantir a elas viver plenamente a sua infância sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, tais como se cristalizam nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares. (CERISARA, 2002, p. 340)

Em seguida, indagamos: Qual importância você atribui ao movimento corporal para o desenvolvimento do seu aluno?

Acho importante na locomoção do aluno, ele se desenvolve bastante e também por que ele tem conhecer os movimentos, e a criança em si já é movimento não tem criança parada e ele tem que saber como brincar, nós orientamos na hora que ela vai correr, pois a criança é um pouco estabada, tem que orientar em todos os sentidos nos movimentos, ensinar como ela senta na cadeira, pois se ela sentar de maneira aleatória ela pode cair, tudo isso para a criança é um ensinamento. (P 1, 21 de novembro de 2017)

Total importância, até porque ele não é para ser alfabetizado. É para desenvolver a parte cognitiva, movimento, corpo e aí se você quer inserir a alfabetização nessa fase, você acaba quebrando etapas de desenvolvimento, então assim eu mesma trabalho a maior parte com questões de pegar, jogar, correr, dançar, a parte de livro que somos obrigadas a fazer embora não concorde realizo no máximo em 50 minutos e ainda deixo bem solto. Acabo focando no trabalho com pintura utilizando de uma coordenação motora mais ampla. (P 4, 04 de dezembro de 2017)

Concordo sim que a criança tem que ter a questão do movimento até mesmo para explorar o espaço, conhecer o próprio corpo, serem capazes de desviar de objetos e também para concretizar a questão de desenvolvimento deles, por exemplo, no correr, saber os ritmos e acho importante para que saibam respeitar a rotina. (P 7, 15 de dezembro de 2017)

As respostas apresentadas evidenciam que as concepções das professoras quanto a importância do movimento para a criança possui uma leitura que não percebe a complexidade do ser humano. Sendo assim, as professoras sabem da importância e consideram o movimento elemento indispensável para o desenvolvimento completo das crianças, mas a lente que utilizam não as permite perceber como se relaciona a criança com as formas de se movimentar. Porém, segundo Filgueiras (2002, p.1)

(...) para conhecer a criança do ponto de vista de seu desenvolvimento motor é preciso buscar uma lente de observação, porque você pode interpretar um comportamento de várias maneiras, dependendo das lentes que usa. Isso está relacionado à visão de mundo, de criança, das teorias de desenvolvimento e aprendizagem que temos (FILGUEIRAS, 2002, p.1).

O que falta ser desenvolvido pelas professoras é a concepção da complexidade do movimento já que ele pode se apresentar de diferentes formas. O professor reflexivo e sensível para as ações pedagógicas de movimento irá objetivar o desenvolvimento total da

criança. Já que compreendemos que o movimento: “(...) é mais do que um simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo” (RCNEI, vol. 3, 1998, p. 15).

De tal modo, é através do movimento que a criança experimenta suas potencialidades e interage a partir da provocação do mundo para se desenvolver de forma graciosa e flexível. E “(...) as atividades propostas às crianças, bem como os ambientes em que estão inseridas e materiais oferecidos, devem contemplar oportunidades para que ela ganhe consistência com variabilidade” (FILGUEIRAS, 2002, p. 4).

Nesse sentido, o professor pode/deve encorajar as crianças a explorar suas capacidades de movimento e contribuir para esse processo fornecendo informações para que as crianças encontrem diferentes formas para realizar suas ações.

4.3 Refletindo o observado

Diante do observado foi possível perceber com relação a rotina, que é evidente que a escola não estimula/provoca a criança a agir, o que não confirma as respostas das professoras e demonstra que sua compreensão de movimento é de um movimento mecânico, adestrado, etc. Assim, as rotinas escolares são planejadas para oferecer poucas ou nenhuma ação de movimento, em virtude das professoras não entenderem que há uma intenção na ação da criança que foi provocada.

Muitas vezes, basta permitir que a criança possa ser quem ela é, mas o medo da liberdade de movimento impede o educador de permitir tais ocasiões. Segundo eles as crianças podem se machucar, sim podem! Mesmo assim, é importante que brinquem, por exemplo, “de pega-pega porque essa brincadeira possibilita à criança desenvolver estratégias individuais e coletivas para brincar.” (FILGUEIRAS, 2002, p. 5)

O risco é próprio da aprendizagem, não adianta tentar evitar ou impedi-los de vivenciar o movimento. A criança é movimento e uma hora ou outra vão ralar o joelho. Já que são as experiências que os permitem aprender a desviar do colega, a não cair, etc. Segundo Filgueiras (2002, p. 5) “quanto mais experiências as crianças tiverem, mais conheceram sobre si, suas possibilidades e limitações e, conseqüentemente, menos vão se machucar. A questão é que impedi-los de colocar seu corpo a prova, não encoraja as crianças a explorar suas potencialidades, na verdade, reprime suas necessidades para não irritar o adulto.

No tocante ao espaço escolar foi possível perceber que o ambiente não oferece estímulos que provoque a criança a agir e não disponibiliza lugares suficientes para todas as crianças, contradizendo o que foi apresentado por algumas professoras. Deste modo, é importante que mesmo com pouco espaço as instituições e as pedagogas desenvolvam propostas educativas que considere o movimento como forma de aprender, ou seja, precisa se preocupar com o meio para que ele seja rico em estímulos. Pois, “o olhar mais refinado do professor em relação à criança favorece e permite que a mesma viva intensamente, de maneira livre e criativa a sua infância, brincando e se movimentando em tempo real, ou melhor, tempo presente.” (REIS et al, 2016, p.4 apud KUNZ) Devemos destacar que o ambiente da instituição é um parâmetro importante a se pensar, já que é onde as crianças passam muito do seu tempo. A sala de aula como os demais ambientes deveriam ser pensados para estimular e não para separar o corpo e aprisionar a mente.

Quanto aos tipos de estímulos percebemos a partir das observações, que este também reflete as concepções das instituições e professoras já que as suas ações priorizam o desenvolvimento físico/orgânico através de atividade repetitivas que não considera a criança em sua integralidade. Assim, podemos concluir que a escola está atendendo a criança da Educação Infantil como aluno do ensino fundamental, ou seja, a criança não está sendo respeitada naquilo que precisa ser respeitada. As instituições precisam dar mais liberdade e tempo para a espontaneidade. O que significa menos enquadramento e menos rotinas paradas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa que teve como objetivo conhecer o que pensam os professores de Educação Infantil das escolas do município de São Cristóvão- SE, sobre as implicações do movimento no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, após o percurso de construção, que envolveu leituras, elaboração dos capítulos e a investigação no campo junto a professoras da rede pública e privada de ensino, chegamos as seguintes constatações:

As concepções de movimento apresentadas pelas professoras e pelas instituições revelam um olhar que prioriza o desenvolvimento físico/orgânico do corpo e que não considera a criança em sua integralidade. Ver a criança desta perspectiva reflete em suas ações, no espaço escolar e na divisão da rotina, ou seja, suas ações serão realizadas objetivando o desenvolvimento de movimento mecânicos, padronizados e condicionados, o ambiente pequeno será satisfatório, bastando tirar alguns objetos da frente.

Sabemos que o movimento representa para a criança mais que uma simples ação, ele é parte importante para a construção de sua autonomia e identidade. Suas ações de movimento as possibilitam explorar o espaço e o próprio corpo para assim compreender sua existência, a existência do outro e o mundo a sua volta.

O mundo que cerca a criança, a provoca a todo o momento a subir, correr, pular, rolar, saltar, andar, imaginar, representar, vivenciar todas as suas vontades, desejos, sensações, etc. Bastando apenas permitir que elas façam e operem de forma espontânea.

Mas a entrada cada vez mais precoce da criança em instituições educacionais, as impede de ser criança e de viver experiências essenciais para o seu desenvolvimento, uma vez que as instituições não sabem atuar a partir do olhar da sua principal freguesa e provoca restrições de movimento para a obtenção de resultados visíveis. Entendemos que as restrições de movimento corporal impostas para a crianças contribuem para dificuldades no processo de aprendizagem e que as experiências motoras quando oferecidas e vivenciadas adequadamente, garantem direitos fundamentais do ser criança.

Deixar de desenvolver o todo, para desenvolver as partes, prejudica exclusivamente o processo de desenvolvimento das crianças porque as levam a ficar a maior parte do tempo dentro da sala, sentadas com poucos ou sem momentos de movimento.

Para concluir, consideramos importante salientar a necessidade de estudos como esse ser ampliados para diferentes escolas de Educação Infantil do Estado, como também levar

essa discussão para cursos de formação dada a importância do movimento para o desenvolvimento da criança. Pois é urgente refletir as ações na educação com um olhar maduro que enxergue os caminhos a serem percorridos para garantir a educação e os direitos da criança.

REFERÊNCIAS

- AYOUB, E. Narrando Experiências com a Educação Física na Educação Infantil. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Curitiba, Brasil, vol. 26, núm. 3, 2005, pp. 143-158.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1994.
- BERWANGER, F. Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Conhecimento de Mundo, v. 3, Brasília-DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Conhecimento de Mundo, v. 1, Brasília-DF, 1998.
- CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicada às organizações. Revista Interinstitucional de Psicologia, pp-179-191, 2013.
- CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/p. 326-345, 2002.
- CRAEMER, U. E. L. O brincar na comunidade: Uma comunidade se transforma com a arte lúdica. Território do brincar : diálogo com escolas / (org.).- São Paulo : Instituto Alana, p. 46-49, 2015.
- DOURADO, I. C. o e PRANDINI, R. C. A. R. Henri Wallon: psicologia e educação. Augusto Guzzo Revista Acadêmica. São Paulo: Faculdades Integradas Campos Salles, n.5, p. 23-31, nov., 2002.
- FARIAS, S. F. O movimento corporal no contexto da Educação infantil. Monografia. Salvador, 2009.
- FILGUEIRAS, I. P. A criança e o movimento: questões para pensar a prática pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental. Revista Avisa Lá. n. 11, p. 1-6, jul., 2002.
- FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GALVÃO, I. Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis Rio de Janeiro, Vozes, 1995.
- GARANHANI, M. C. O movimento da criança no contexto da educação infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon. Revista Contrapontos – vol. 5 - n. 1 - p. 81-93 - Itajaí, jan./abr. 2005
- GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 ed. 3. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2010.
- GONÇALVES, H. de A. Manual de metodologia da pesquisa científica. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- LEAL. F. L. A importância do lúdico na educação infantil. Monografia. Picos –PI, 2011.

MAHONEY, A. A. e ALMEIDA, L. R. Henri Wallon: Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 6 ed. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEOFITI, L. MADEIRA, G. PEREIRA, M.C. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o movimento.

REIS, L. A. dos. MUSSATO, M. dos S. SIMÕES, R. M. R. BRINCAR E SE-MOVIMENTAR: tempos e espaços de vida da criança. V. 28, n° 49, dezembro/2016

RUDIO, F. V. Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis, Vozes, 1986, 123p.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. Universidade do Moinho. Projeto POCTI/CED/49186. 2002.

WALLON, Henri. Do ato ao pensamento. Ensaio de psicologia comparada. Tradução Gentil Avelino Tilton. Rio de Janeiro: Vozes, 224 p., 2008.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Tradução Claudia Berliner. São Paulo, SP: Martins Fontes, 208 p., 2007.

ANEXOS

Anexo A – Termo de autorização.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Cidade Universitária, “Prof. José Aloísio de Campos”, Novembro de 2017.

Prezado (a) Senhor (a),

A acadêmica **Luizy Dominique Santos Gomes** está realizando uma pesquisa intitulada: “As implicações do movimento corporal no desenvolvimento infantil”, vinculada ao “Curso de de Licenciatura em Educação Física da UFS. Para sua realização, será necessária realizar observações e entrevistas com alguns docentes.

Neste sentido, gostaria de contar com a sua participação. Caso haja alguma dúvida em relação ao estudo antes ou durante seu desenvolvimento, ou desistir de fazer parte dele, poderá entrar em contato comigo pessoalmente ou através do telefone (79)_____. Vale destacar que as informações fornecidas serão confidenciais, sendo que os nomes dos/as participantes não serão utilizados em nenhum momento. As informações coletadas poderão ser utilizadas em publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos. Sua participação poderá contribuir para a melhoria do conhecimento acerca do desenvolvimento infantil e por consequência na melhoria da formação de professores para atuar nesta etapa da educação básica.

Neste sentido, sua colaboração é de suma importância para que possamos proporcionar condições concretas de pesquisas aos alunos do nosso curso, instrumento indispensável para qualidade da formação do professor e do campo educacional.

Atenciosamente,


Prof. José Américo Santos Menezes
Professor DEF/CCBS/UFS

Ilmo(a)
Diretor (a)

Anexo B – Roteiro de entrevista

Perguntas:

1. Os professores desta instituição são orientados a trabalharem com o movimento corporal na educação infantil?
2. Você desenvolve atividades direcionadas ao desenvolvimento do movimento do seu aluno?
3. Quais atividades você utiliza para trabalhar o movimento dos seus alunos?
4. Em que momento da rotina pedagógica, você trabalha o movimento dos seus alunos?
5. Existe momentos específicos da rotina que a prioridade é o movimento do seus alunos?
6. Quanto tempo você dedica para atividades envolvendo o movimento corporal?
7. Você acha que o espaço da sala de aula e os demais ambiente desta escola são adequados para o movimento da criança?
8. Acha que a escola precisa melhorar o espaço destinado ao movimento das crianças?
9. Nesta escola vocês seguem a orientação do Referencial Nacional de Educação Infantil (RCNEI)? Você o conhece? Concorda com a concepção de movimento presente naquele documento?
10. Qual importância você atribui ao movimento corporal para o desenvolvimento do seu aluno?